

生涯教育論再考

——共生と共成の生涯教育に向けて——

和田 修 二

〔抄録〕

今日の生涯教育論は、ユネスコ生まれの新思想として、我が国では社会の急速で恒常化した変化への適応が主眼となつて受容され制度化されてきた。しかし、生涯教育には現代生活に対する適応だけでなく批判が含まれなければならない、それが真に今日的で普遍的な教育の課題として国民に自覚されるためには、ポスト近代の展望を持ち、自国の文化的伝統と教育の本質にさかのぼつ

て、生涯教育を人間の生涯にわたる共生・共成のための教育論として再考することが必要である。

キーワード 自己実現、適応と批判、文化、抑圧と解放、共生と

共成

- 一 生涯教育と自己実現
- 二 生涯教育論の文化的背景
- 三 抑圧と解放のための生涯教育
- 四 戦後教育が欠落させたもの
- 五 共生と共成の生涯教育

一 生涯教育と自己実現

生涯教育は、我が国では政府の政策的な支援もあつて、今日では社会的な流行の様相を呈している。中央や地方自治体には生涯教育や生

涯学習を担当する部局があり、多くの大学にも生涯教育の専攻や学科、講義がある。また巷間には、生涯教育をうたった教養施設やプログラムが乱立している。

しかしそこで行われている活動の実態は、大人を対象とした専門職業的な講義や研修から、私的な教養活動や余暇的なレクリエーションの支援まで種々雑多であつて、大学で生涯教育の授業を担当している者の学問的な基礎や立場もさまじまな上に、これまでの成人教育や社会教育との関係や違いも曖昧な場合が少なくない。

こうした昨今の生涯教育をめぐる人々の雑多な理解と活動の間に、

強いて共通点を求めるとすれば、それは次のような認識になるのではないか。「教育はこれまでのような学校の授業に限られない。人はみな学校を卒業しても、自己を実現し充実するためには、生涯にわたって学習をしなければならず、この学習の支援がいつでもどこでも得られるようになるべきである」¹⁾。

このように教育を児童期や青年期だけではなく、学校外の生活場面も含めた生涯の課題と考える見方は、後述するように、戦後の世界にそれなりの理由と経緯があつて生まれたものである。しかし、今日のわが国では、一方で大人の世代がますます自己の実現や充実に関心し、多様な教養活動や余暇活動への参加に熱心になりつつある反面、若い世代を対象としたこれまでの学校教育に「不登校」や「いじめ」「学級崩壊」といった新たな問題が続発し、子どもの心身の荒廃が進んでいるという混乱した事態が生じており、人々の教育観の混迷が一段と深まっているように見えるのである。

いま人がみな自己の実現と充実を希い、この希いを生涯にわたって支援するのが生涯教育の理念であると考えたとき、人がその場合に何をもって自己実現、自己充実と考えるかは、人によってさまざまであるはずである。また、それを支援する個人も国家もその力は無限ではなく限界があるとすれば、生涯の学習・支援活動に当たってはおのずから当事者双方の間に実行に当たって何を優先させるか、価値の判断と選択、序列の決定がなされなければならないことになる。

言うまでもなく人間はもともと社会的な存在であり、直接間接にいつも他人と共に生きなければならないのであるから、何でも自分の欲

することを行なう、ただ人を援ければよいというものではない。自分の欲することを行うことが他人を著しく傷つけたら、他人を支援することが相手を却って弱めたり、第三者に予期せぬ影響を及ぼすことも大いにありうるからである。教育は一種のサービスであるが、そのサービスが教育の名に値するためには、最低限サービスする者の側にそのサービスの当事者に対する意味と必要だけでなく、その社会的な波及効果についての配慮と、その行為の結果が人間であることの尊厳と両立するものであるか否かの反省がなければならない。

このようなことを言うのも、今日の日本のように、人々が高度に技術化された社会の豊かで便利な生活に慣れてくると、人々の関心が不随意的に目的合理的、自己中心的、快楽的になり、公共の意識と責任感が低下する傾向が出るが、そうした状況で成人世代の学習目的を専ら個人主義的意味合いの強い自己実現におくことは、彼らに不随意的に依存せざるを得ぬ立場にある人々、まだ自立できない子どもや介護が必要な病人や老人にとって、単純によいこととは言えないからである。

われわれが自己実現というとき、われわれはまず自己というものがあつて、この自己が何かに関心し、理想的な何かを求めているように考え易い。しかしそうした意識的な自己や自己の関心の奥には、われわれが平素慣れ親しんでいる共同の生活があるのであるが、われわれはこの自己の根底にある直接生きられている無意識の世界が人間にとってどのような意味と構造をもっているかについては、日常殆ど思い至らぬのが常である。

例えばマクドナルドに代表されるファーストフード・レストランは、今日のわが国ではどの町にも見られる風景であり、二四時間オープンのコンビニエンス・ストアと共に、大人も子どもも通勤や通塾に当たって気軽に利用している。しかし、この画一的で簡便な、いつでもどこでも好きなものを選んで食べられる食事体制が、同時にわれわれの伝統的な家庭生活のスタイルと意識を根本から変化させ、若い世代の「孤食」を生み、ひいては対話の喪失と人間関係の稀薄化、家族の解体と学級の崩壊に深く連動していることは、子どもの教育に熱心な両親や大人達にも十分に自覚されてはいないのである。リッツアーは、この効率を最大限に追求した生産とサービスのシステム化を「マクドナルド化」と呼び、このマクドナルド化が教育を含むわれわれの職場と生活に深く貫徹しつつあることを指摘しているが、この効率性、計画性と技術的な制御の追求は、不随意的にサービスする者にもされる者にも一定のパターン化した思考と行動を強制することになる。従って、人々の一見多様なニーズを満たしてくれる便利で豊かな現代文明に密むこの人間の心身の機械化、非人格化に対する根本的な批判と対応を失っては、生涯教育も生涯学習も教育とは名のみの現状追従の社会現象に終わってしまうほかはない。教育は人間をよりよくするための営みであり、人間の尊厳はカントの言うように人格であるところにあるとすれば、人間の非人格化に鈍感なサービスやその享受は教育とは言えないからである。

人々の生活が国内だけでなく国際的に高度に相互依存するようになり、科学技術がわれわれの想像を絶する速度と範囲で発展し、その使

用を誤れば全人類全地球的な突然の破滅もあり得るようになった状況のもとでは、われわれは今自分が何を欲し何ができるかだけではなく、自分のすることがいかなる波及効果と副作用を生み得るかに十分配慮して、自分がこれから何をしてはならぬかを同時に思考し自制することが不可欠となる。これは、別けても今日の大人にとって、大切な課題であり責任であるといわなければならない。

今日の日本には、戦後五〇年の平和と繁栄に慣れて、人々の間に未来を希望的楽観的に観測し、難しいこと面倒なことへの深入りを避ける傾向が生まれているが、実際には、環境破壊、人口問題、国際的な文化摩擦や民族対立等、どれをとっても人類の近未来には想像を絶する困難が予想される。従って、ただ社会の変化を追って、人々の多様なニーズに応えるための多様な学習の時間と場所を提供するだけでは十分でない。生涯教育や生涯学習は、各人の自己実現の助成の名の下に、大人の世代の関心をますます拡散させ私事化させて、大人達が共同して直面しなければならぬ人間と文明の根本問題から目を外らせるものとなってはならないのである。その意味で、時流に随って安易に価値観の多様化相対化を容認し、雑多な企画やサービスを無批判無調整なまま生涯教育に包摂するかにみえる昨今の事態には、根本的な再考が必要ではないか。

二 生涯教育論の文化的背景

それにしても、いったいこの教育の意味を各人の自己実現の援助と

考え、教育を生涯にわたって継続されなければならない課題と考える。通俗的な生涯教育の思想は、どうして生まれたのか。それはいつどこで誰によって提唱され、どんな経緯でわれわれに受け容れられるようになったか。こう考えて今日の生涯教育論の起源を尋ねると、われわれはそれがまず戦後の高度に工業化した諸国の市民生活の変化に対応するために、欧米タイプの近代化論の延長として生まれた思想であることに気づく。

教育を生涯にわたる人間の課題、継続さるべき過程と考えた人々と思は、古くからあった。例えば西洋古代ではプラトン、近世ではコメニウス、近代ではコンドルセをあげることができる。しかし、プラトンは特権的な自由市民のために、コメニウスは宗教戦争から脱出して人類の世界平和を希求するために、コンドルセは市民革命の理想を実現するための啓蒙的な公教育制度への関心から、それぞれ児童期青年期に限られぬ教育の課題と課程を構想したのであった。

これに対して今日の生涯教育論は、一九六五年にバリのユネスコ本部が開催した成人教育推進国際委員会で、ポール・ラングランが行った「永続教育」の提言が発端であると言われている。³彼は、教育は人間の人格の統合的全体的継続的な発達をめざして生涯続けられなければならないものであり、これからは教育の諸部門の調和と統合をはかり、個人の教育要求を中心に教育体制が再編成されねばならないこと、また成人の永続的な教育のためには労働と余暇の調整、職業教育と一般教育の統合、学校や大学を成人の学習を支援する地域社会の拠点とすることが必要であると主張したのであった。

こうしたラングランの主張の背景には、第二次大戦後に未曾有のスビードと規模において進出した先進工業国における市民生活の変化、即ち不断の技術革新と産業や社会構造の流動化、生活の富裕化や民主化と平行する市民の価値観の多様化や自己実現に対する関心の増大という事態がある。その際、成人を対象とする「成人教育」への関心は、前世紀のイギリスにおける大学開放運動のように、初等義務教育しか受けることのできなかった人々に高度の知識や一般教養を与える機会を作り、民主主義社会を支える市民の自覚と能力を高める目的を持って、一部の国々では戦前からあったのだが、第二次大戦後の高度工業化の結果、高等教育を受けられなかった者だけでなく大学を出て就職した者でも、引き続き学習を続けなければ不断の技術革新や社会の変化に適應できないこと、今や総ての大人に永続的な教育が必要であり、学校教育と補習的暫定的なこれまでの成人教育ではこの必要に応じきれぬことが自覚されて、生涯的な展望での教育の全体的な見直しと再編、生涯教育の発想となったのである。

生涯教育の思想は、一九七二年にフランスの元首相フォールが中心になってまとめたユネスコの教育開発国際委員会の報告の中で、完全な人間の実現には生涯にわたる学習が必要であり、これからの社会は総ての人が生涯を通して学習することができる「学習社会」とならねばならず、生涯教育はこの学習社会の中心思想であるという形で、より鮮明に表明されることになる。⁴ただ、ここでわれわれが注意しなければならぬのは、このフォール報告に出てくる「完全な人間」の指向や「学習社会」という観念が、工業化社会と共に出現する「大衆社

会」の市民生活の断片化と卑俗化、際限のない所有と消費指向を強く批判したハッチンスやフロムの学説に由来するものであったというところである。その限り生涯教育論が、単に戦後世界における変化が恒常化した産業や社会の動向に「適応」するための戦略として発想された学習援助の拡大ではなく、同時に現代社会と市民生活への根本的な「批判」をもった教育体制と教育機会の見直し、再編として志向されていることを忘れてはならないであろう。

一方、このユネスコ発の生涯教育論を最初にわが国に紹介したのが波多野完治である。因みに波多野は心理学者であり、生涯教育論が現れた一九六〇年代半ばは、わが国の経済成長の最盛期で、国民の生活は目に見えて豊かになり、教育を国の経済発展と結びつけて考える人づくり政策が政財界の支持を受け、上級学校進学率の急増と中等教育の量的拡大、樂觀的な未来論の全盛時代であった。このような経済と教育の拡大ムードの中で、生涯教育論は最新で普遍的な時代の要請としてわが国に紹介され受容されていくが、それを心理学的に援けたのが、発達概念を人間の全生涯に拡張して人生の各時期に特有な「発達課題」を考えたハヴィガーストやエリクソンの生涯発達心理学であった。

しかし、一九六〇年代後半に入ると、この間のわが国の経済成長と教育発展の負の側面、環境破壊や進学競争の弊害が社会的な問題となるようになり、学校の授業について行けぬ生徒の増加による「教育の空洞化」から、しだいにエスカレートして、生徒の不登校や非行、校内暴力、いじめの多発による「教育の荒廃」が叫ばれるようになる。

この間、一九六〇年代末から七〇年代初めにかけて、世界的な反体制運動と連動して、大衆化した大学生の不満が全国的な大学紛争に発展した。そして、こうした一連の教育界の混乱が因で一九八四年に、戦後教育を総体的に検討し二一世紀に向かってわが国の教育改革の基本方針を建てることを目的とした「臨時教育審議会」がつくられた。臨時教育審議会は、これからの時代が国際化、情報化、成熟化の時代になるという見地から、その答申の中で、時代の変化に対応するための教育改革の基本原則として「個性重視」「国際化情報化への対応」と並んで「生涯学習体制の整備」をあげ、生涯教育体制への移行に過熱した受験競争と学歴社会の弊害の是正を期待したのであった。

その後この臨時教育審議会の答申を受けて、一九九一年に生涯学習体制整備のための法律ができ、一九九二年に生涯教育審議会が人々の生涯学習の需要を高め、また学習成果を生かす機会を作るための当面の課題として、リカレント教育の推進やボランティア活動、青少年の学校外生活の支援、現代的課題に対する学習機会の充実等を勧告するというように、政府レベルから市町村レベルまでさまざまな学習援助対策が打ち出されて今日に至っているが、最初に述べたように、私には今日のわが国の生涯教育の実情が、雑多な政策が先行して却って全体としての効果と意義の曖昧で握みどころのないものになりつつあるようにみえるのである。

率直に言って戦後日本の教育改革の歴史は、教育の危機が叫ばれそのつど対策が打ち出されながら、結果的に改革が空転して掛け声倒れになり、事態がいつこうに改善しないということの繰り返しであった

と言えるが、その原因の一つは、いつも問題の即効的対症療法的な解決を急ぎ過ぎて関係者の間に十分な危機の本質についての掘り下げた共通理解、実際のな協力関係が欠落してきたことにある。この点でわが国における生涯教育論の受容と展開には、当初から、それがユネスコで認められたが故に普遍的で先進的な思想だという思いこみと、時代の変化に適応して繁栄を保つためにはこれが不可欠だという基本的に同調主義的適応主義的な受けとめ方が強かったのではないか。

もともとユネスコの母体は国連であり、国連は第二次大戦の戦勝国が中心となって出来た大国の利害と国際的な理想主義の混合物で、実質的な欧米主導が長く続いてきたが、戦前の国家主義の反省から国連を理想化し、欧米起源の発想に忠実に追従しようとしてきたのが、私は戦後の日本人、別けても大多数の教師や知識人だったのではないかと思う。既述のように、各人の自己実現の追求と主体的な学習の生涯にわたる援助という発想は、高度の工業化によって生活に余裕ができ、民主化が進んで個人の自由や人権が保障されるようになった欧米型社会の状況を前提としている。従ってこうした生涯教育の思想を普遍的で国際的な課題として提起したり受容するということは、世界が結局は欧米型の自由で民主的な社会になるはずだ、それが歴史の進歩だと予想し確信することと通底している。そして、これこそは近代西洋人の根強い信念であり、また西洋に「追いつく」ことを至上の課題と考えてきた近代日本の知識人の共通信仰でもあったのだが、実はこの西洋文化を人類文化の普遍的なモデル、進歩の絶対的な基準と考える西洋中心の文化的普遍主義が、一九七〇年代から急速に、一九九

〇年代に至って決定的に動揺することになったのが、今日の世界情勢ではないか。

三 抑圧と解放のための生涯教育

周知のように、近代化は近代西欧に始まった生活の物心両面にわたる合理化の運動であり、一九世紀に西洋列強が世界を制覇して以来、非西欧的な諸国民にとっても避け難い課題となって今日に至っている。しかし戦後五〇年の世界の歴史の展開は、近代化が進めば諸国民の思考と生活はしだいに同質化して一つの世界になるという予想が誤りであったこと、戦後世界の趨勢は欧米の国際的な支配力の低下と非西欧諸国の勃興にあり、近代化によって生活が豊かになると共に非西欧的な諸国民は却って自らのアイデンティティーを求めて固有の文化・文明の復興に向かおうとすることが明らかにになっている。その典型がイスラム諸国の原理主義運動であろう。

ハンチントン⁹⁾は、非西欧的な諸国では、政治的な指導者が西洋をモデルとして近代化を目指しても、国力ができて自信が出ると民衆の指向は反西欧的になる。こうして現代は多極的で多文明的な世界になったのであり、二一世紀はこの異なった文明間の断層線に沿って文明相互の紛争とグループ化が進む虞れがあると述べているが、この指摘は傾聴に値しよう。

実際、一九八〇年代末に至って戦後世界を永らく支配してきた東西世界のイデオロギー的軍事的対立、「冷戦」体制が終わってから、世

世界の各地ではかえって民族や宗教、文化の違いがからんだ内戦や国際紛争が多発するようになった。ユーゴの内戦やソ連解体後のチェチェン、近くはインドネシアとチモールの紛争にみるように、現在では最初は局地的、政治的経済的であった紛争が、容易に民族や宗教の相違に基く親縁関係の諸国を巻きこんだ「文明の衝突」に転化する様相を示し始めている。この傾向が拡大して世界に再びナショナリズムが復活し、新たな世界大戦に発展するか否かは予断を許さないが、ナショナリズムの復活が危惧されるからといって民族や文化の差異に触れることを回避したり、非西欧諸国民の国民的な主体性や文化的個性恢復の指向を一方的に危険視する、過少評価するのは正しくない。否、そうした危惧があればなおさらのこと、欧米以外の世界人類の民族的文化的な多様性、個性に対する真摯な研究と相互理解が必要であるが、この努力は戦後も長い間、欧米でもわが国でも欠落してきたのである。

超大国アメリカのベトナムでの挫折を契機に、欧米モデルの近代化や教育制度の移入が非西洋諸国では思うように成功しないこと、欧米中心の文化的普遍主義の限界に対する反省が、欧米知識人の間で問題となるのが一九七〇年代である。その教育版がイリッチやフレイレの「脱学校論」の登場であった。

イリッチやフレイレによれば、学齢期の子どもだけを集めて全日の出席を強制し、教師が定められたカリキュラムに従って生徒を学習させ、評価する学校という制度は、結果的に若者の学習を受動的にするだけでなく、世間の人々も学校に通いさえすれば学習したと考え、学

校教育を長く受けるほどよい学習をしたと思ひこむようになる。しかしこれは、ある生産活動は必ず測定可能な価値とその価値の需要を生み、新たに開発された需要がよりよき商品求めて無限に進歩するという現代産業社会の神話を制度化し儀礼化するものに他ならない。このため彼等は、そうした学校を通した単一の価値の強制と多様な生き方の圧殺から自らを解放するような、自主的な、自国の生活の現実根ざした学習のネットワークづくりの必要を唱えたのであった^⑧。このようなイリッチやフレイレの脱学校の主張の背景には、中南米やアフリカの発展途上国における欧米モデルの近代化が、結果的に先進国への従属と国内の貧富の格差を拡大しているという現実認識と、一九六〇年代後半に世界的に昂揚した学生反乱に影響を与えたフランクルト学派の近代合理性とテクノロジー批判に通ずる根本的な時代批判、文明批判があった。この脱学校論はわが国にもいち早く紹介されて共鳴する者も少なくなかったが、一つには代案となる自主的な学習のネットワークの具体性有効性が定かでなかったことと、いま一つはそれが政治的に反体制的なイデオロギーをもつ人々によって専ら既成の制度と権威の破壊に利用されたために、結局、一時的な流行に終わって、脱学校論のもう一つの主張であった非西欧諸国における自国の文化的伝統、歴史的文化的な個性と教育力の「意識化」という課題が見落とされてしまったようにみえるのである。

同じことはジェルビの生涯教育論についても言えるかもしれない。ジェルビはイタリアのミラノに生まれ、教育福祉活動に従事した後、一九七二年からユネスコの生涯教育の責任者になった人で、第三世界

を含む世界の教育開発の実情、別けても恵まれぬ立場にある人々の実態によく通じていたことから、生涯教育が生産性の向上や既成秩序を強化するために採用され、結果的に疎外されている者達に対する一層の隷属の強化、抑圧の道具に終わる危険があることをよく心得ていた。しかし、彼はまた、既存の政治社会体制の下でも、生涯教育は抑圧され疎外されている人々の自主的な学習を助けることによって、彼等が自分を抑圧しているものから自分を解放し、創造的な主体として積極的に社会に参加して行く責任と能力を強めることができると考えていた。彼は生涯教育には抑圧と解放の双方に働く曖昧さがつきまとうが、その実行に当たっては政治的中立はあり得ない。生涯教育は「変化への適応」の名のもとに既成秩序への隷属を強化する抑圧の道具ではなく、あらゆる疎外され抑圧されている者たちを解放に向けて変革してゆく不断の格闘でなければならないと書いている¹¹⁾。

このジェルピの解放のための生涯教育論の提唱は、私は当時のわが国の教育界にとっては、二重の意味で重要なものであったと思う。それと言うのも、一つにはわが国の生涯教育の趨勢が政策的に変化への適応と体制の補強をめざしたものであったからであり、いま一つは抑圧を批判して解放や闘争を語っても、ジェルピの立場は、マルクス主義的な階級史観と革命理論に基づいて政治体制の根本的な変革をめざしていた既成左翼とも、また左翼政党を含む既成の体制、制度自体を敵視した新左翼とも異なっていたからである。

彼は抑圧され疎外されている者は第三世界の人民や先進国での産業労働者、移民、少数民族、女性や老人などさまざまであるから、彼ら

の解放のための課題と必要とする学習の内容、方法もさまざまである。普遍的で一律な解放のための生涯教育というものはない。ただ、それは抑圧され疎外されているものが現に生活している場所と経験に即してなされるべきであり、何よりも学習者の自己決定に基づく学習の援助でなければならない。なぜなら、われわれがそれぞれの場所ですら考えて行動する力を持つようになることが、絶えず抑圧と闘って解放を実現する究極の原動力となるからである。そして、学習者が自らの参加と経験の中から解放への道を学びとることは、同時に社会に対する彼らの責任の自覚と活動を拡張させること、学習者から教育者、活動家に変えることになる。「すべての教育される者が、同時に教育者であり活動家であるならば、教育と指導の源泉は無限である」¹²⁾。これが彼の生涯教育論の基本的信条であった。

ジェルピの生涯教育論が彼自身と彼の影響を受けた人々によってその後どのような展開をとげたか私には不明であるが、私にとって興味があるのは、彼が抑圧と解放の関係を絶対的な対立として固定的に把握るのではなく、相対的動的発展的に考えていたことである。彼は自分の生涯教育論に「抑圧と解放の弁証法」という副題をつけているが、これは当時のわが国の思想界教育界における進歩的な人々のマルクス主義イデオロギーに基づく還元主義的で決定論的な解放論よりも、はるかに現実的で多様な展開の可能性をもつものであったといえよう。人間が社会的な存在である以上、われわれが共に生きてゆくためには何らかの制度や組織、体制が必要となるが、この組織や制度は、同時に、その中で陽の当たる者と当たらず者、支配するものと従

属するもの、中心にいるものと周辺におかれるものの差異と葛藤を生む。周知のように、西洋モデルの近代化は、世界にはアプリアリな確定した秩序があり、この秩序を知る理性的な力が人間にあるという近代西洋人の合理主義的信念と共に始まったが、この確信は今世紀なつて二度の世界大戦と戦後における共產主義対自由主義という妥協を許さぬイデオロギーの対立をもつ国際的な東西世界の冷戦を生んだ。この冷戦は結局一九八〇年代末まで続いて、前者の崩壊と非西欧諸国の抬頭となつて終わったのだが、この歴史が教えることは、いかなる制度も思想も絶対ではなく人間の理性的な能力には根本的な限界があるということと、世界人類が民族的文化的に多種多様であること、従つてまた、国際的にも国内的にも異文化間の不断の対話と調整の努力、換言すれば永続的な相互学習と相互変革が、われわれ総ての共通の課題となるということである。この課題はその後、世界人類だけでなく、全地球的な生物との「共生」という形で広く語られるようになって、この異種異質なものとの共生に必要なわれわれの不断の対話と調整、相互学習と自己変革の持続は、抑圧と解放の関係を固定的にではなく相互的、多面的、弁証法的に考えることと不可分なのである。

四 戦後教育が欠落させたもの

日常生活における人々の相互依存が拡大して国際的になる反面、われわれの寿命にも実力にも限りがあること、環境問題や人口問題、民族問題や南北問題等、人類の近未来には格段に深刻で困難な事態が予

想されることを思うと、公共性への責任と価値判断の質を問わぬ無差別無制限な自己実現やサービスは、現実に許されることでもないし持続できることでもない。生涯学習や生涯教育は、それが教育であらうとする限り、単なる私的な娯楽やサービスではない公共的全体の志向と価値判断、責任の自覚を欠くことができない。多様な生涯学習、生涯教育の活動は、この意味でどこかで人類共通の今日の課題との接点が必要ならぬ。私はそうした世界歴史的にみて重要な今日の課題の一つが、共生をめざした人類の文化的多様性の認識と、自国の伝統文化の特質と教育力の意識化現代化ではないかと思う。これはまた、戦後のわが国の教育界において決定的に欠落してきた視点でもあった。

ジェルピは一九七四年に、生涯教育の目的はすべての人々に人格の発達と社会での積極的な参加を促す手助けをすることであり、このために各人に自分の位置を批判的に意識化させることが必要である。非西欧的な国々における生涯教育的にみた基礎教育の目標は、「文化的伝統の復権化と現代化」である、と書いているが、私はこの課題の重要性はその後の日本の教育(学)界でも十分に理解され自覚されてきたとは言えないと思う。こう言えば直ちに、文教当局からは度重なる道徳教育や指導要領の改訂を通じて日本の歴史と文化の尊重を指導してきた、革新的な学者や教師達からは戦後教育は戦前の日本の歴史に対する厳しい批判と反省の上に始められ闘われてきたという反論がなされるであろうが、その実態は自国の文化的伝統を擁護する主張も批判する主張も、戦後間もなく始まった東西世界の対立を背景とする保守

対革新の政治的イデオロギー的な対立の枠組の中で、多分に政治的、戦術的、一面的に行われてきたと言ふべきであり、自国の歴史と文化を明暗長短を合わせて冷静に掘り下げ、世界人類の歴史の中で見直すという地道な努力は、教育界にも教育学界にも希薄であつたのではないか。このことは、戦後の日本の教育学界における日本教育史研究が近現代の教育政策に集中して、日本文化、別けても近世以前にさかのばる教育思想、教育文化の研究者が数える程しかないということにも明らかであるようにみえるのである。

先に戦後日本の教育改革は、危機の本質に対する教育関係者の共通理解と協力体制が欠けていたためにいつも空転してきたと言つたが、

これはこの戦後の日本人の自国の文化と歴史に対する関心の低下と無知に深く通底呼応していると言える。それというのも、もともと「人間」は和辻哲郎の言うように、人々の関係、世間の中にあつて、しかもその関係の意味を理解し、自ら態度をとることのできるものの謂いである。従つて、人間の最も現実的な生活は、人々がお互いに仲間であることを経験的に確認することができるような限られた範囲の世界、換言すれば、共通の価値観や信念、生活様式、総じて文化を共有する信頼できる共同体、コミュニティの中で可能になる。そして、そうした人間にとって現実に信頼できるコミュニティの最も身近なものが、かつては家族と地域社会であり、最も大きなものが民族と国家であつたのである。従つてこのコミュニティへの信頼と帰属意識を失えば、人間は現実的な思考と行動の拠所を失つて一挙に全人類的な普遍をめざすか、個的な自我に自閉せざるをえなくなるが、戦後のわが国

では、戦前戦中のナシヨナリズムと軍国主義への反撥から、民族や国家について少しでも肯定的に言及すると頭から反動として攻撃する言説が優越し、教師や市民の多くも面倒を怖れて自ら思考を停止してきただころがあると言わなければならない。私は戦後の日本の公立学校が、教育関係者の抽象的な普遍論争、イデオロギー的な思考と闘争の中で窒息している間に、家族と地域社会の解体が進み、結局、信頼できる共同体の生活経験を欠いて「人間」としてのセンスを育てられなかった子どもが増えた事が、今日の教育荒廃の重要な遠因だと思つている。

ウォルフレンは、国を愛することとナシヨナリズムの区別ができず、自国の運命を自ら決める関心と努力を放棄している日本人の不思議を指摘しているが、同じナシヨナリズムやデモクラシーという言葉を用い、われわれが国際主義的普遍主義的に思考し行動していると思つていても、欧米人からみると極めて日本的な解釈で特異な行動をしているようにみえること、「日本の常識は世界の非常識」であることがたくさんある。恐らくわれわれ日本人は、外国文献の翻訳の多さ、外国事情に対する国民一般の関心の高さと知識量では世界でも屈指であると思われるし、政府も国際化情報化に対応する方策として小学校でのコンピュータの導入や英語教育、高校世界史の必修や国際交流事業の推進、異文化理解教育に力を入れている。それにもかかわらず、欧米人からみると日本人は彼らのルールを本当に理解しない、いぜんとして不可解な「顔のない国」であり、恫喝しなければ自分から何もしない国民だと思われがちなのは何故であろうか。われわれはどの非

西欧諸国よりも、戦後欧米モデルの近代化と民主化に忠実で熱心だったはずなのに、このすれ違いはどうして生まれるのか。私はここにもまた、戦後教育における自国の文化に対する積極的な関心の不在が影響しているように思うのである。

私にも経験がある海外での日本人の評判に、日本から来る官僚や商社員は経済と専門の話はするが、文化を語ることができないという不満がある。これは共に語り合うべき人生の理想や価値、自分自身の生活の理念がないということと同じであって、日本の学歴エリートと日本の教育システムに対する最大の批判と受けとめねばならない。国際交流も異文化理解も、ただ外国の事情や外国語の会話を教えるだけでは深まらない。他者に学び他者を知ることとは、他者と全く同じことを言ったり行動することではない。そうした同一化はできたとしてもごく範囲に限られている。実際には他者を理解すると言うことは、ボルノーが言うように、自己の立場と関心、換言すれば自分の解釈と切り離せないであり、われわれの理解はいつも相手に対して不随意的に好意的あるいは敵対的な理解に偏りがちである⁽¹⁷⁾。この偏見を克服するためには、他者に対してと同時に自己自身についても肯定と批判のバランスのとれた反省と自覚、自己理解が不可欠なのである。竹内 洋はわが国の政財界、学界を主導してきた学歴エリートの威信が、数的な稀少性と徹底した西洋指向の教育によって作り出された虚像であったことを指摘して⁽¹⁸⁾るが、自国の文化的個性、体質に無自覚な国民は、多極化した世界では不可避免的に自らの目標を見失って迷走せざるをえない。

誤解のないように繰り返しておくなら、ここで自国の文化的伝統について語るのは、わが国の歴史と文化を無条件に讃美したり古い伝統をそのまま復活させようとするのではない。また西洋文化が価値喪失して欧米に学んだことが誤りであったとか不要になったということでもない。欧米に限らず一つの文化、一つの制度や思想を絶対化普遍化するのには誤りであり、世界人類の文化的多様性を認め、共に共生をめざして努力せぬ限りわれわれに未来はないということ、その前提として他者をよく理解するためには、他者と全く自己同一化するのではなく、理解する者自身が「自分の立場」をもって自ら創造的に考えることができればならないということである。

五 共生共成の生涯教育

人類共生の実現には異文化に対する理解と寛容を説くだけでは十分でない。実際にその実行に向かってわれわれを内からかり立てるだけの力のある新しい人間観世界観が必要である。それが最終的にいかなる形で自覚され表現されるかはそれぞれの文化圏の今後の思想界の課題であるが、私はそれには少なくとも次のようなものの見方、考え方を受け容れることができればならないと思う。

その第一は、この世にあるもので、全くの無意味、無用のものはないということ、総てのものには存在の理由があり、どこかで、何かに役立っているはずだと考えることである。そして、このように考えることができるためには、第二に、この世にあるものは総て、いつまで

も現に自分が見る通りのものとしてあるのではない。あらゆるものは変化する。ものはみな事情が変わり全体の配置が変われば、その意味と機能だけでなく形も変わり得るのだと考えることである。そして第三に、そのような変化変容が生じるのは、ものがみな単独にあるのではなく、他のものと互いに深く関係し、支え合い、働き合つて、全体としてたえず進化しているからだと考えることである。

こうしたものの見方は、すぐ分かるように、近代化以来われわれの思考のパラダイムとなつてきた近代西洋の合理主義的決定論的機械論的な世界観とは対極的である。それはあらゆるものが互いに連関して多重の大小の全体、宇宙をなすとみる点で宇宙論的全体論的であり、総てのものが支え合つて進化するとみる点で生態学的養生的な世界観であると言つてよいが、われわれがこうしたものの見方に向かつてわれわれの思考を根本的に転回させることができぬ限り、総てのものとの共生はわれわれにとって現実味をもつた問題となることができないであろう。

われわれはこのような思考の根本的な転回の必要が、一九七〇年代からアメリカをはじめ世界の各地で、「ホロン革命」⁽¹⁹⁾「アクエリアン革命」⁽²⁰⁾といった呼称で提唱されるようになったこと、またその影響を受けて教育の新しいパラダイムの模索が始まつていることを知つてゐる。⁽²¹⁾「共生」が人類の存亡のかかった次の時代の共通課題であるとするれば、われわれは上述の思考の根本的な転回をしなければならず、この転回とのかかわりにおいて教育の意味と課題の批判的な再考と再編をしなければならない。⁽²²⁾

しかしここでもう一つの注意しなければならないことは、この思考の転回は欧米人や近代至上的な発想に慣れた人には異質で新奇なものであつても、われわれ日本人や、教育を単なるインストラクション、インドクトリネーションとは考えなかつた教育者達には、決して新しいものではなかつたということである。

周知のように、われわれ日本人は、和辻哲郎のいうモンスーンの風土や稲作農業、神道や佛教等の影響の下に、我と汝、人間と自然、善と悪を絶対的な二項対立としてではなく、相依相成的、矛盾的に同一的なものとして、生成的発展的にみる思想、文化を育ててきた。また、子どもというまだ小さな人間の特質に注意し、子どもと共に生きることには人生の意味と使命を見出してきた優れた教育家達は、欧米でもわが国でも、物財の計画的生産と同一視して子どもの教育を考えることに反対し、教育を教える者と学ぶ者とが運命的に出会い、教えられる者が自ら生きて在ることの意味と責任を発見するために助ける仕事、従つて最終的には教育を自己の計らいを超えた運命あるいは神と共に行なう仕事、「天地の化育を賛^{なす}ける」仕事と考えてきた。⁽²³⁾そこでは人はみな孤立した存在ではなく、初めからさまざまな人々との関係の中にある。また人間だけでなく、動物や植物、更には生きているものだけでなく先に死んだものやこれから生まれてくるものとの関係の中にあるのであつて、人間の教育は、そうした広大無辺な時間的空間的な関係の広がりの中で、我と汝、自己と他者とが互いに現にあるもの見えるもの以上の何かとして出会い、その出会いを互いに一期一会のものとして大切にするることによつて、人がそのつど新たな自己と世

界の存在の意味と責任に目覚めてゆく不断の相互学習、相互教示の共同形成——「共成」の過程となるのである。

私は別の機会に、ニューサイエンスに代表される現代の自然科学内部のパラダイムの変化と、一九七〇年代より世界の各地で動き始めた既成のイデオロギーや政治体制の違いをこえて人類の存続と地球環境の保護のためにより柔軟で現実的な発想と開放的な構造をもつ社会をめざす変革運動に注目して、ポストモダン²⁴を展望したわが国の文化的伝統の再発見の必要と教育学的思考の復権について書いたことがある。生涯教育論に限らず、思想が一時の流行ではなく、現実に国民の意識を変える力を得るためには、その思想がただ新しいというだけではなく、その根を自国の文化的伝統の中にも見出し得るものでなければならぬ。またポスト冷戦の世界では、再びナショナリズムへの逆行や文明の衝突を想わせる局地戦争が続発し、環境の汚染と破壊の進行もどまるところを知らぬ折から、われわれは共生の理想をただ口にするだけでなく、できるだけ早く実行に移さなければならない。そのためには、それぞれの国と市民が自らの文化的伝統の中にこの理想の実現に役立つ力を発見し、それを活性化現代化して、それぞれの立場から全人類全地球的な共生に向かって個性的で創造的な努力と発信、対話と調整を重ねることが大切である。

既述のように、わが国では生涯教育はユネスコ生まれの新思想として、主として時代の変化に適応するための対策として受容され制度化されてきた。しかし生涯教育には現代の社会と生活への適応だけでなく

く批判を含むことが必要であり、個人的な「生きがい」や「自己実現」と言った学習目的、内容方法における「水平的次元と垂直的次元の統合」「学社融合」といった特徴の列挙だけでは、その教育学的な重要性和今日の意義を十分に弁証することはできない。生涯教育は既成の体制の補強か、体制からの解放かという二項対立的二者択一的な観点からではなく、そうした二項対立的な思考の突破、根本的な転回を要請するポストモダンへの展望をもった、その根をわれわれの文化的伝統と、優れた教育者の叡智の中にもつ「共生と共成のための教育論」として再考されるとき、はじめてその緊急性と普遍性、新しさと深さがよく理解できるものとなるであろう。

付記

本稿は生涯教育原論の講義に当たって、生涯教育に対する筆者の基本的な立場を素描したものである。文中、共生に向かつてわが国の文化的伝統の再発見と現代化をするという場合、その文化的伝統とは具体的に何を指すか、また、現代化とは今日の精神的状況との相關における伝統の批判的創造的な受けとり直しであると考えたとき、われわれの伝統のどこを批判しどのように再表現するかといった問題については、改めて別に私見を述べたい。

〔注〕

(1) 昭和五六年の中央教育審議会答申「生涯教育について」によれば「生涯教育とは国民の一人一人が充実した人生を送ることを目指して生涯にわたり行なう学習を助けるために教育制度全体がその上に打ち立

てられるべき基本理念」である。奥田直丈・河野重男『現代学校教育大辞典』ぎょうせい、一九九三年。

- (2) G・リッツァー／富田虎男監訳『マクドナルド化する社会』早稲田大学出版部、一九九九年。

- (3) P・ラングラン『生涯教育入門 改訂版』全日本社会教育連合会、一九九〇年。

- (4) 国立教育研究所フオール報告書検討委員会『未来の学習』第一法規、一九七五年。

西岡正子編『生涯教育論』佛教大学、一九九九年。

- (5) 新井郁雄他『生涯教育への道』実務教育出版社、一九八七年、E・フロム／佐野哲郎訳『生きるということ』紀伊国屋書店、一九七七年。

- (6) 波多野完治『波多野寛治全集Ⅱ』小学館、一九九〇年。

- (7) E・エリクソン／罐幹八郎訳『洞察と責任』誠信書房、一九七一年。

R・J・ハヴィガースト／莊司雅子監訳『人間の発達課題と教育』玉川大学出版部、一九九五年。

- (8) 臨時教育審議会第一―第四次答申、一九八五―一九八七年。

- (9) S・ハンチントン／鈴木主税訳『文明の衝突』集英社、一九九八年。

- (10) I・イリッチ／東 洋・小沢周三訳『脱学校の社会』東京創元社、一九七七年。

- (11) E・ジェルビ／前平泰志訳『生涯教育―抑圧と解放の弁証法』東京創元社、一九七三年。

- (12) E・ジェルビ、前掲書。第一章。

- (13) E・ジェルビ、前掲書。七二頁。

- (14) 辻本雅史『学びの復権』角川書店、一九九九年、一三頁。

- (15) 和辻哲郎『人間の学としての倫理学』『和辻哲郎全集第九卷』岩波書店、一九七七年。

- (16) K・ウォルフレン／大原 進訳『なぜ日本人は日本を愛せないか』

毎日新聞社、一九九八年。

- (17) O・F・ボルノー／小笠原道雄・田代尚弘訳『理解すること』以文社、一九七八年。

- (18) 竹内 洋『学歴貴族の栄光と挫折』（日本の近代化）中央公論社、一九九九年。

- (19) A・ケストラー／田中三彦・吉岡佳子訳『ホロン革命』工作舎、一九八三年。

- (20) M・ファアガソン／松尾式之訳『アクエリアン革命』実業之日本社、一九八一年。

- (21) S・P・ミラー／吉田敦彦・中川吉晴・平塚郁恵訳『ホリスティック教育』春秋社、一九九四年。

吉田敦彦『ホリスティック教育論』日本評論社、一九九九年。

- (22) 和田修二・山崎高哉編『人間の生涯と教育の課題―新自然主義の教育学試論』昭和堂、一九八八年。

- (23) 西田幾多郎『教育学について』『西田幾多郎全集第十一卷』岩波書店、一九七九年。

- (24) 和田修二・山崎高哉編、前掲書。序論。

（わだ しゅうじ 教育学科）
（一九九九年十月十五日受理）